

Субъективные модели групповой учебно-профессиональной задачи (на материале военных специальностей)

В. В. Рубцов,

доктор психологических наук,

И. М. Кондаков,

кандидат психологических наук,

Ю. Н. Селиков

Теоретическое обоснование исследования

В отечественной психологии различные взаимодействия в социальных группах рассматриваются в аспекте принципа деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.). В соответствии с этим принципом считается, что в процессе и на базе социально значимой совместной деятельности рождается социально-психологическое единство и из номинальной группы возникает действенная социально-психологическая общность. Совместная деятельность — это, во-первых, совместные воздействия на общий предмет этой деятельности (в частности, на предмет труда), во-вторых, воздействия участников совместной деятельности друг на друга. Она имеет следующие характеристики: наличие единой цели для участников, включенных в нее, и побуждения работать вместе; объединение, совмещение или сопряжение индивидуальных деятельностей (и индивидов); разделение единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные операции и их распределение между участниками; координация индивидуальных деятельностей участников; наличие единого совокупного продукта для всех участников; наличие единого пространства и одновременно выполнения индивидуальных деятельностей разными людьми [4].

Процессы социально-психологического взаимодействия включены практически во все этапы организации совместной деятельности (Г. М. Андреева, А. Л. Журавлев, Р. Л. Кричевский). В многочисленных эмпирических исследованиях выявлены основные особенности взаимодействия членов социальной группы друг с другом, в том числе основанные на межличностном восприятии и групповой идентификации [2]. При этом был сделан основной вывод: чтобы оказались возможными процессы идентификации, необходимо создание особых условий, одним из важнейших при этом является участие в совместной деятельности. В отечественной социальной психологии разрабатываются несколько концепций социально-психологического взаимодействия, в которых процессам межличностного восприятия и групповой идентификации отводится разная роль в групповой динамике.

Так, в рамках стратометрической концепции коллектива, предложенной А. В. Петровским и его сотрудниками [6; 7], реализуется принцип деятельности, позволяющий проблемы малой социальной группы рассмотреть в системе целостных социальных связей. Согласно данной теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в коллективе взаимоотношения в коллективе образуют три качественно особые страты. Первую, основную, страту составляют отношения к содержанию совместной деятельности, прежде всего отношения мотивационного плана. Вторая включает межличностные связи, опосредствованные содержанием деятельности. В отличие от первого, предметно-мотивационного слоя элементы данной страты составляют собственно межличностные связи, специфика которых состоит в генетической и функциональной опосредствованности содержанием групповой деятельности. Непосредственные межличностные связи образуют третий слой внутригрупповой активности.

В параметрической концепции коллектива, разработанной Л. И. Уманским [15] и его сотрудниками [11—13; 16—19] в качестве критериев, определяющих уровень группового развития, предлагается рассматривать комплекс социально-психологических параметров социальной группы. К таким параметрам относятся следующие: нравственная направленность группы; ее организационное единство; групповая подготовленность в сфере той или иной деятельности; психологическое единство в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах; стрессоустойчивость и надежность группы в экстремальной ситуации. В частности, социальную группу можно оценивать по критериям нравственной направленности, подготовленности, организованности и психологической коммуникативности [3; 15]. В качестве одной из характеристик деятельности социальной группы рассматривается ее организованность. В исследованиях, проведенных на этой базе, была определена значимость отдельных элементов организации группы, к которым принадлежат единство мнений об организаторах, общность межличностных отношений, сенсомоторная согласованность и психологический настрой на деятельность [14]. В работах А. С. Чернышева организованность социальной группы рассматривается как один из основных показателей эффективности выполнения деятельности [16]. Такая организованность возникает лишь на определенном этапе организации группы, как результат и показатель стремления к упорядоченности групповой деятельности. Для организованной социальной группы характерны сочетание членами группы индивидуальных и групповых целей (в воображаемых и реальных условиях), психологический настрой группы на деятельность, использование способов организации групповой деятельности в напряженных ситуациях, мотивирование групповой деятельности и др.

Еще один ряд теорий социально-психологического взаимодействия, разработанных в отечественной социальной психологии, строится в рамках культурно-исторической психологии. При этом обращение к наследию Л. С. Выготского открывает особые возможности в раскрытии групповой динамики.

В работах самого Л. С. Выготского и его учеников дан теоретический и экспериментальный анализ общей структуры деятельности. Главной здесь выступает следующая идея: то, что в дальнейшем будет составлять внутренний план и основу деятельности, первоначально выступает во внешней, социальной форме. В рамках социально-генетической теории В. В. Рубцова совместная деятельность (а именно кооперация действий участников совместной деятельности) рассматривается как источник формирования новой психической функции. В условиях кооперации деятельность, первоначально разделенная между ее участниками, является исходным основанием, из которого вырастают формы индивидуальной активности индивида [9]. В рамках этого подхода (на материале развития мышления) показан генезис внутренних, психологических структур. При этом кооперация и координация предметных действий составляют основу происхождения уже внутренних, интеллектуальных структур ребенка. Форма кооперации (тип распределения деятельности) в составе от-

ношений участников деятельности выполняет функцию специфического моделирования содержания формирующейся интеллектуальной структуры. Основой для выделения и дальнейшего усвоения ребенком содержания интеллектуальной структуры является выполнение особого действия по замещению предметных преобразований. Производя такое замещение, ребенок обращается к основаниям организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий (т. е. общий для всех участников совместной работы) характер того или иного предметного преобразования. Таким образом, сам генезис познавательного действия определяется способами взаимодействия участников совместной деятельности, характеризующими форму ее организации [10].

Особо организованная совместная деятельность в качестве своих составляющих включает распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексивность. Основой происхождения познавательного действия являются рефлексивно-содержательный анализ участниками самой формы строящихся совместных действий (способов взаимодействия и координации индивидуальных действий) и последующее планирование адекватных предметному содержанию объекта новых форм организации совместной деятельности.

Для реализации данного подхода в практике особое значение имеет операционализация понятия рефлексии. Осознание собственной деятельности представляет собой диалог между двумя деятельностями: основной деятельностью и деятельностью по познанию ее структуры (цели, предмета, средств, составляющих, продукта). Диалог двух деятельностей первоначально выступает как коллективно-распределенная деятельность учащихся, в ходе которой осуществляется критическое сопоставление разных позиций, точек зрения [1].

В дальнейшем эта методологическая позиция была распространена на значительно большую исследовательскую область, чем только развитие мышления. Кроме того, представляется возможным эффективное ее использование при анализе социально-психологического взаимодействия, которое осуществляется во взрослых социальных группах, в том числе в коллективах, которые организуют свою деятельность в особых обстоятельствах. При этом проблема обеспечения эффективного взаимодействия в социальных группах, которые выполняют свою деятельность в особых, например в экстремальных, обстоятельствах, представляет собой очень важную и теоретическую, и практическую проблему психологического анализа совместной деятельности.

В большинстве исследований совместной деятельности, осуществляющейся в напряженных ситуациях, акцент делается на проблемах стрессоустойчивости (А. С. Чернышев); помехоустойчивости (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко), резистентности (В. Н. Петровский) и т. д. При этом показано, что уже сама по себе адекватная организация совместной деятельности приводит к повышению устойчивости индивидов. В частности, в рамках концепции Л. И. Уманского [15] для описания особенностей деятельности социальной группы в стрессовых условиях используется понятие сопротивляемости. В сопротивляемости проявляются мероприятия по коррекции действий группы в измененных условиях, когда требуется единство и согласие всех ее членов и наличие субординационной зависимости. В таких ситуациях группа должна подготовиться, настроить себя определенным образом. Именно по признаку сопротивляемости различаются группы разного уровня развития. Группы низкого уровня развития обнаруживают «депрессивный синдром» — безразличие, апатию, деморализацию. Взаимодействие в таких группах приобретает характер конфликта, группы отказываются от выполнения задания. Группы-кооперации характеризуются толерантностью, они не снижают уровень производительности. Группы-автономии и группы-коллективы в стрессовых ситуациях показывают возрастание активности и «стеничности»; эффективность деятельности таких групп в подобных ситуациях даже может повышаться.

В исследованиях С. В. Сарычева [13] показано, что надежность социальной группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности детерминирована организованностью группы, которая выступает опосредующим звеном надежности. При этом в экстремальных ситуациях совместной деятельности значительно усиливается роль ее ориентировочной части и обнаруживается факт быстрой и полной включенности каждого члена группы в совместную деятельность на уровне принятия целей, мотивов, задач совместной деятельности и на уровне практического содействия их реализации. Включенность во взаимодействие проявлялась у членов группы в предвидении и знании каждым активности других членов группы.

В главную задачу настоящего исследования входило рассмотрение возможностей социально-генетической парадигмы, разработанной В. В. Рубцовым на основе культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, при анализе совместной деятельности, в том числе учебной, в напряженных ситуациях (на материале военных специальностей).

Основной проблемой настоящего исследования явилось решение вопроса, каким образом в процессе взаимодействия членов профессионального военного коллектива происходит выработка помехоустойчивости и безотказности для работы в экстремальных ситуациях. Объектом исследования выступали члены профессионального военного коллектива (экипажи военных кораблей). Предметом исследования явился процесс организации коллективно распределенной деятельности в условиях отработки учебно-боевых заданий. Главной целью исследования было раскрытие сущности взаимодействия членов профессионального военного коллектива, в котором происходит формирование эмоционально-личностной компоненты психологической организации бойца.

Для достижения главной цели исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) показать сущность процессов коллективно распределенной деятельности и их особенности применительно к воинским коллективам;
- 2) раскрыть механизм управления коллективно распределенной деятельностью в воинских коллективах;
- 3) разработать и апробировать модель управления коллективно распределенной деятельностью в воинских коллективах.

Ниже приведено описание одного из возможных подходов к решению первой задачи исследования.

Методика и экспериментальный план исследования

Исследование проводилось в декабре 2002 г. в воинских частях Военно-Морского Флота России. В качестве испытуемых выступали матросы срочной службы второго года призыва (74 человека) и их командиры (6 человек). При этом в исследование были включены флотские экипажи четырех боевых кораблей.

Эксперимент был организован таким образом, что сначала, в первой половине дня, его участники, матросы срочной службы, отрабатывали определенное учебно-боевое задание, в котором наиболее важным компонентом выступала слаженность внешних, практических действий, выполняемых с техническими объектами. Затем, во второй половине дня, матросы участвовали в психологическом исследовании.

В исследовании использовались психологические тесты, анкетирование и экспертные оценки. Были специально разработаны следующие опросники: для матросов — «Понимание учебно-боевой задачи», «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи», «Оценка действий старшего матроса при выполнении учебно-боевой задачи», «Оценка действия матроса при выполнении учебно-боевой задачи»; для командиров — «Оценка действия матроса при выполнении учебно-боевой задачи», «Оценка действий старшего матроса при выполнении учебно-боевой задачи». В качестве стандартизированных психологических тестов использо-

вались «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла» («16 ЛФ») и «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири».

В силу того, что данное исследование проводилось в условиях несения боевой службы, из общего числа испытуемых во всех психологических методиках участвовала лишь часть матросов (в каждом конкретном случае при обсуждении полученных материалов их число специально оговаривалось).

Было проведено несколько серий исследования.

В первой серии определялась структура субъективного восприятия учебно-боевого задания и его выполнения. При этом максимально выносились за скобки все особенности технического исполнения данного задания, а предметом выступала прежде всего интегральная оценка понятности задания и результативности его выполнения.

Во второй серии выявлялась степень зависимости субъективного восприятия учебного задания и его выполнения от личностных особенностей субъекта данного оценивания.

В третьей серии определялись взаимозависимости субъективного восприятия учебно-боевого задания и его выполнения и восприятия выполнения этого задания другими членами коллектива, включенными в решение данной задачи.

Наконец, в четвертой серии ставилась задача выявления различий в особенностях восприятия учебного задания и его выполнения в командах, существенно различающихся по своим функциональным обязанностям.

Результаты исследования и их обсуждение

При решении первой задачи исследования — определения особенностей субъективного восприятия учебного задания и его выполнения — в основу был положен анализ структуры субъективных представлений обучающегося о самом задании (прежде всего о его понятности) и о той степени, с которой его удалось выполнить.

Предварительно были сформированы два опросника, которые выступали центральными во всем исследовании. Это опросники «Понимание учебно-боевой задачи» и «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи».

В опросник «Понимание учебно-боевой задачи» исходно были заложены формулировки различных вопросов, которые отражают:

- четкость в постановке учебно-боевой задачи и в распределении функций для ее выполнения;
- понятность следующих позиций: кто, как и для чего выполняет данную задачу и на основании каких критериев принимает решение о ее выполненности;
- соответствие задачи функциональным обязанностям и степень персональной ответственности;
- форма, в которой была сформулирована задача, и возможность выразить свое мнение.

Данный опросник состоял из 23 вопросов, которые были сформулированы от первого лица и предполагали ответы в соответствии со шкалой Лайкерта, состоящей из пяти позиций: «совершенно верно», «скорее всего, да», «трудно сказать», «скорее всего, нет», «совершенно неверно». (Использование ответов такого типа позволяло применить для обработки данных, представленных шкалированием каждого вопроса, факторный анализ.)

Опросник был предложен для заполнения 52 матросам после отработки ими учебно-боевого задания. Полученные данные были обработаны при помощи факторного анализа методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. На этой основе были содержательно рассмотрены различные варианты факторного решения, начиная с однофакторного и заканчивая шестифакторным решением. Оптимальным оказалось четырехфакторное решение, которое позволило объяснить около 55 % вариативности ответов. Полученные при этом факторы можно интерпретировать следующим образом.

Первый фактор, условно обозначенный как «личная роль», объединил в себе пункты, касающиеся прежде всего личной обращенности приказа, в котором командир сформулировал учебно-боевое задание, ориентированности приказа на персональную роль и ответственность исполнителя. Это, например, такие пункты: «Мне было особо указано, на что я должен обратить внимание», «Мне было сказано, что делать, если возникнут трудности на пути достижения поставленной задачи».

Во второй фактор («Четкость приказа») вошли пункты, свидетельствовавшие о том, насколько четко и ясно был отдан командиром приказ, насколько он был воспринят как логичный и координированный. Например: «Учебно-боевая задача была поставлена предельно четко», «Было сказано, как повлияет невыполнение учебно-боевой задачи на выполнение других задач (т. е. задач, поставленных другим группам)».

Третий фактор («Личностное принятие») объединил в себе пункты, характеризовавшие степень личностного принятия приказа командира исполнителем, его ориентированность на содержание приказа, а не на возможные негативные санкции. Например: «Мне было понятно, для чего выполняется учебно-боевая задача (т. е. ясен ее смысл)», «Я в полной мере принял на себя учебно-боевую задачу».

Наконец, в четвертый фактор («Личное мнение о приказе») вошли пункты, свидетельствовавшие о несоответствии приказа внутренним ожиданиям и о несогласии матроса с процедурой выполнения задания. Это пункты: «У меня было свое мнение о том, как надо выполнять учебно-боевую задачу», «При постановке учебно-боевой задачи я понял, что мне придется делать больше, чем предполагается моими должностными обязанностями».

В силу того, что на данном этапе работы не ставилась задача разработки стандартизованного опросника, количество пунктов в полученных четырех факторах, или шкалах, не уравнивалось (за счет, например, добавления новых пунктов). Значения соответствующих четырех факторов, или шкал, индивидуальных протоколов рассчитывались по факторным весам всей матрицы ответов.

Итак, при анализе субъективной модели учебно-боевого задания, поставленного перед малой социальной группой, было определено, что (при отвлечении от технических особенностей самого задания) оценивание задания осуществлялось по ряду основных, наиболее значимых и чаще всего используемых параметров: персональной обращенности задания, его ясности, личной принятости и наличию у испытуемого собственного мнения. (Конечно, данные параметры могут зависеть как от особенностей выборки, так и от сложности выполняемого задания, но здесь акцент делается на принципиальной схеме анализа подобных субъективных моделей.)

Процедура получения и обработки данных по опроснику «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи» была аналогичной только что описанной; здесь фигурировала та же самая ситуация отработки практического учебно-боевого задания, что и в первом опроснике, а в качестве испытуемых выступали те же самые 52 матроса (оба опросника давались в виде единой брошюры).

Исходно в этот опросник были заложены следующие тематики самооценки выполненного задания:

- четкость выполнения задачи;
- степень координации совместных действий, следование договоренности между исполнителями;
- соответствие функциональным обязанностям;
- наличие поощрения или наказания;
- возникновение трудностей;
- удовлетворенность выполнением задачи.

Данный опросник, в который вошло 28 пунктов, также заполнялся с использованием шкалы Лайкерта из пяти позиций.

При проведении факторного анализа опросника «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи» и при последовательном рассмотрении различного числа выделяемых факторов (от одного до шести) было определено наиболее информативное решение, предполагавшее выделение четырех факторов, объясняющих 50 % вариативности ответов.

Первый фактор («Включенность в групповую работу») объединил в себе пункты, характеризовавшие степень взаимодействия данного матроса с другими членами группы. В них отразилась слаженность групповых действий. Например: «В группе была четкая координация совместных действий», «Когда возникли трудности, мы действовали очень слаженно».

Во второй фактор («Возникновение проблем») вошли пункты, свидетельствовавшие о том, что при решении учебно-боевой задачи у исполнителей возникли общие проблемы, и им пришлось специально их оговаривать и преодолевать. Например: «Члены группы возражали, когда кто-то выходил за рамки своих должностных обязанностей», «В процессе выполнения учебно-боевой задачи нам пришлось специально обговаривать какие-то проблемы».

В третий фактор («Отступление от плана») вошли пункты, связанные с личной необходимостью при выполнении задачи отойти от предварительно намеченного плана действий. Это объясняется, в частности, тем, что задача исходно была понята иначе, чем в дальнейшем. Например: «При выполнении учебно-боевой задачи я обнаружил, что сначала, при ее постановке командиром, неправильно понял задачу», «По ходу выполнения учебно-боевой задачи у меня появилось свое мнение о том, как надо ее выполнять».

И наконец, четвертый фактор («Удовлетворенность выполнением задачи») объединил пункты, свидетельствовавшие о личном удовлетворении от выполненного группового задания, об ощущении решенности проблемы. Например: «Я предельно четко выполнял учебно-боевую задачу», «Я удовлетворен тем, как лично я выполнял учебно-боевую задачу».

Таким образом, при анализе субъективной модели выполнения группового учебного задания было определено, что среди основных параметров, по которым происходит оценивание достигнутого результата, фигурируют следующие: степень включенности в групповую работу, возникновение общих проблем, личное отступление от намеченных планов, удовлетворение от выполнения задания.

На основании данных, полученных с помощью двух рассмотренных опросников, появилась возможность установить, есть ли связи между тем, как понимается задание, и тем, как оценивается его выполнения. Для этого был проведен корреляционный анализ (с использованием коэффициента корреляции по Пирсону) и получена матрица корреляций.

Оказалось, что статистически значима лишь одна связь между параметрами восприятия задачи и оценкой его выполнения, а именно между наличием личного мнения о выполнении приказа и личным отступлением от ранее намеченного плана. Это подтверждает то, что в центре внимания (а также в плане воспоминаний) субъекта деятельности находилось прежде всего содержание его собственной деятельности. В силу же того, что субъективная картина групповой учебной задачи анализировалась не в момент отдания приказа (в этом случае удалось бы достичь более чистых результатов), а после его выполнения (что диктовалось обстоятельствами исследования), нельзя исключить, что субъектом деятельности проводилась вторичная интерпретация запомненных эпизодов получения и выполнения приказа, и мнение о параметрах приказа окончательно формировалось на заключительных этапах, когда в наличии был показатель результативности деятельности (и открывалась возможность для «рационализации» или «проекции» как механизмов психологической защиты). Все это указывало на необходимость перехода от исключительно субъективных моделей оценки групповой учебно-профессиональной задачи к объективным показателям.

Такой переход был реализован в следующих сериях исследования.

Так, во второй серии исследования решалась задача выявления личностных детерминант восприятия задачи и оценки ее выполнения. При этом важно было развести два плана:

зависимость выраженности тех или иных параметров восприятия задачи и оценки ее выполнения от объективных моментов ситуаций, в которых осуществлялось учебное действие, с одной стороны, и зависимость восприятия задачи и оценки ее выполнения от личностных особенностей субъекта (т. е. «автора» внутренних моделей ситуации), с другой. Ведь акцент на определенном параметре задачи (например, на ее категоричности) может быть обусловлен как самой ситуацией (например, при излишней категоричности командира велика вероятность того, что другие члены команды будут воспринимать задачу как поставленную в чересчур категоричной форме), так и субъективной фиксированностью на этом параметре (тогда другие члены группы не будут воспринимать задачу как излишне категоричную).

Для того чтобы определить влияние на восприятие задачи и оценку ее выполнения не объективных, а субъективных, личностных факторов, был проведен корреляционный анализ связей параметров, полученных с помощью опросников «Понимание учебно-боевой задачи» и «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи», с одной стороны, и личностных характеристик матросов, выявленных с помощью «16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла» и «Методики диагностики межличностных отношений Т. Лири», с другой.

На основании полученных данных можно констатировать следующее. Субъективное восприятие задачи в определенной, но не очень сильно выраженной степени зависит от личностных особенностей субъекта восприятия. Так, выделение (акцентирование) в приказе его личностной обращенности, т. е. фиксация внимания на указании командира по поводу конкретной роли каждого в выполнении группового задания, зависит от таких устойчивых личностных особенностей исполнителя, как «честолюбие» (шкала L в опроснике Р. Б. Кеттелла; $r = 0,50$; $p < 0,01$) и отсутствие «мечтательности» (M; $r = -0,49$; $p < 0,01$). Ориентированность на четкость приказа отрицательно связана с «оживленностью» (F; $r = -0,45$; $p < 0,05$) и «уровнем интеллекта» (B; $r = -0,47$; $p < 0,05$), т. е. приказ воспринимается тем четче, чем значительнее в личностных особенностях воспринимающего его выражена тщательность и наглядность мышления (это может быть связано с недостаточной логичностью самих приказов). Наконец, личностное принятие приказа обусловлено высоким уровнем «эмоциональной устойчивости» (C; $r = 0,55$; $p < 0,01$) и «самоконтроля» (Q3; $r = 0,48$; $p < 0,01$), с одной стороны, и низким уровнем «перегруженности проблемами» (Q4; $r = -0,45$; $p < 0,05$) — с другой. То есть при низкой эмоциональной устойчивости приказ воспринимается с определенной долей отчужденности (возможно, «деперсонализированности»).

В плане межличностных отношений, также представленных в форме устойчивых личностных особенностей («Методика Т. Лири»), выявлена только зависимость такого параметра восприятия задачи, как личная роль (фиксация внимания на указании командира на конкретную роль исполнителя), от «авторитаризма» ($r = 0,53$; $p < 0,05$) и отсутствия «подозрительности» ($r = -0,57$; $p < 0,05$).

Другой компонент субъективной модели групповой учебно-профессиональной задачи, а именно самооценка выполнения задачи, также связан с личностными особенностями субъекта оценки. Так, включенность в групповое выполнение задачи зависит от уровня «самоконтроля» (Q3; $r = 0,48$; $p < 0,01$). То есть чем меньше выражен самоконтроль, тем вероятнее слабая включенность в коллективную работу. Возникновение проблем связано с повышением «рациональности общения», «дипломатичности» (N; $r = 0,39$; $p < 0,05$) и понижением «уровня интеллекта» (B; $r = -0,59$; $p < 0,01$). Отступление от первоначального плана в выполнении задачи обусловлено повышением «доминантности» (E; $r = 0,45$; $p < 0,05$), а степень удовлетворенности выполнением задачи — снижением «уровня самообвинений» (O; $r = 0,56$; $p < 0,01$). Последнее является очень важным моментом для организации обучения: чем меньше делается упор на негативных санкциях (что исходно определяет повышение уровня вины), тем большее удовлетворение испытывает учащийся (при равной объективной результативности выполняемой работы).

Важным результатом также является установление зависимости самооценки выполнения задачи от характера межличностных отношений. Прежде всего, от этих отношений зависит включенность в групповую работу. Включенность тем более выражена, чем менее «подозрительным» ($r = -0,59$; $p < 0,01$) и «зависимым» ($r = -0,47$; $p < 0,05$) является субъект взаимоотношений.

Таким образом, полученные результаты позволяют констатировать, что вне зависимости от особенностей реального (т. е. в плане объективной результативности) получения приказа и его выполнения на субъективную оценку и того и другого существенно влияют личностные особенности и характер общения субъекта данных оценок. Вместе с тем возникает вопрос, в какой мере на субъективную модель групповой учебно-профессиональной задачи оказывают влияние объективные и при этом соотнесенные с другими членами группы данные.

В соответствии с этим в третьей серии исследования в качестве основы выступали экспертные оценки, выносимые субъекту, «автору» субъективных моделей групповой учебно-профессиональной задачи, во-первых, его командиром и, во-вторых, членами группы, в которой он выполнял учебное задание.

Для решения этой задачи были разработаны экспертные опросники: «Оценка действий матроса при выполнении учебно-боевой задачи» (для матросов) и «Оценка действий матроса при выполнении учебно-боевой задачи» (для командиров). Эти опросники выступали средством для экспертной оценки действий матросов, которые в первой и второй сериях исследования анализировались в аспекте субъективных моделей групповой учебно-профессиональной задачи.

Данные опросники заполнялись, во-первых, матросами, в этом случае оценивались действия непосредственных исполнителей учебно-боевого задания (матросов) и руководителей групповой отработки задания (старших матросов), во-вторых, командирами, которые отдавали приказы и следили за правильностью выполнения задания. После этого данные по каждому опроснику проводились через процедуру факторного анализа методом главных компонент с последующим варимакс-вращением.

Опросник «Оценка действий матроса при выполнении учебно-боевой задачи» (для матросов) был образован следующими пунктами: «1) координация действий с другими членами группы», «2) понимание указаний, которые ему даются во время выполнения учебно-боевой задачи», «3) следование инструкциям командира», «4) умение давать указания другим членам группы», «5) умение действовать в необычной обстановке», «6) четкость действий».

Каждый пункт предполагал оценку действий того или иного матроса при отработке конкретного учебно-боевого занятия по шкале Лайкерта, имеющей позиции «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо». В среднем каждый матрос был оценен тремя экспертами-матросами.

С помощью факторного анализа была выявлена высокая степень однообразия ответов на все пункты опросника в отношении какого-либо матроса. А именно на всем массиве ответов был выделен один фактор, объясняющий около 70 % вариативности ответов. То есть в ситуации, которая предполагала оперативные действия в трудных обстоятельствах (отработка учебно-боевой задачи), происходила только интегральная оценка другого человека, не предполагавшая какой-либо детализации. Человек оценивался в целом, прежде всего по критерию «положительно» или «отрицательно». Подобная факторная структура позволяла обрабатывать данный опросник и по отдельным пунктам, и выводя интегральный показатель, представляющий собой сумму баллов по всем пунктам.

По такому же опроснику давали экспертную оценку и командиры. В этом случае при проведении факторного анализа были получены аналогичные результаты, а именно был выделен один фактор, объясняющий около 65 % вариативности ответов, что позволяло об-

рабатывать данный опросник с учетом интегрального показателя, т. е. суммы баллов по всем пунктам.

Как было уже сказано, с помощью опросника «Оценка действий матроса при выполнении учебно-боевой задачи» проводилась экспертная оценка действий матросов в ситуации решения учебно-боевой задачи. Это предоставляло в распоряжение исследования данные, на основании которых можно было сопоставить, с одной стороны, самооценочные суждения матроса о понятности приказа и эффективности его выполнения, а с другой — оценку его действий другими субъектами учебной ситуации (другими матросами и командиром). При этом были получены следующие результаты.

Из различных параметров понимания учебно-боевой задачи с экспертными оценками наиболее существенно связан параметр наличия личного мнения о выполнении приказа. При этом чем более было выражено личное мнение матроса о полученном приказе, тем хуже оценивался матрос его командиром ($r = -0,44$; $p < 0,01$). Кроме того, чем более четким воспринимался матросом приказ, тем большей была вероятность того, что он будет положительно оценен другими матросами по критерию адекватности его действий в экстремальных ситуациях ($r = 0,36$; $p < 0,05$).

Из параметров самооценки выполнения приказа наиболее существенно связаны с экспертными оценками два параметра: возникновение проблем и отступление от первоначального плана. При этом, с одной стороны, чем больше было проблем (по субъективному мнению матроса), тем хуже он оценивался другими матросами ($r = -0,35$; $p < 0,05$); с другой стороны, чем больше было отступлений от ранее намеченного плана, тем хуже он оценивался и другими матросами ($r = -0,35$; $p < 0,05$), и командиром ($r = -0,38$; $p < 0,05$). Кроме того, оценка матроса командиром была также связана с показателем его включенности в групповую работу: при большей включенности оценки командира были более положительными ($r = 0,36$; $p < 0,05$).

Небезынтересно отметить, что сама позиция эксперта также связана с той субъективной моделью, при помощи которой он, как субъект учебной деятельности, описывает конкретную учебную ситуацию. Так, те оценки, которые даются другим, связаны с параметрами восприятия задачи и самооценки ее выполнения. При этом наиболее значимо проявляется следующая закономерность: оценки других членов учебной группы, вместе с которыми осуществлялось выполнение учебной задачи, тем выше (благожелательнее), чем меньше в задаче делался акцент на негативном санкционировании ($r = 0,40$; $p < 0,05$) и чем больше была личностная включенность в групповую деятельность ($r = 0,46$; $p < 0,05$).

В четвертой серии исследования решался вопрос, может ли различие в субъективных моделях групповой учебно-профессиональной задачи выступать характеристическим критерием при описании учебных групп, существенно различающихся по своему социально-психологическому статусу. Для решения этого вопроса были сравнены две команды: команда «А», члены которой в момент проведения исследования служили на корабле, стоявшем на боевом дежурстве (18 человек), и команда «Б», проходившая службу на корабле, постоянно находившемся в порту (15 человек). Для сравнения был использован *t*-критерий Стьюдента.

Прежде всего, при сравнении личностных особенностей представителей этих двух команд выявилось несколько особенностей, не очень существенных в плане эффективности осуществляемой деятельности. Так, члены команды «А» имели более высокие показатели оживленности и эмоциональности общения, меньшие — ориентированности на принятые в обществе нормы отношений и традиционализма. Но были обнаружены и существенные различия, значительно более важные для осуществления деятельности. Для команды «А» характерным оказалось наличие более высоких оценок командиром готовности матросов к взаимодействию («умение давать указания другим членам группы») ($t = -2,38071$; $p < 0,05$) и меньшая выраженность проблем, как параметр самооценки выполнения команды ($t = 3,219928$; $p < 0,01$).

Выводы

Таким образом, в проведенном исследовании было показано, что субъекты учебной деятельности строят субъективные модели, отражающие ход ее реализации. Наиболее существенным компонентом этой модели является восприятие учебного задания (в данном случае приказа, в котором ставилась учебно-боевая задача). При этом если речь идет о групповой учебной работе, то в таких субъективных моделях существенное место занимают представления о других субъектах учебной деятельности. Как было показано, параметры подобных субъективных моделей тесно связаны с объективными характеристиками учебной ситуации, в частности находят подтверждение в экспертных оценках других субъектов распределенной деятельности.

Литература

1. Алексеев Н. А. Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения. Челябинск, 1995.
2. Бодалев А. А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1985. № 2.
3. Вопросы психологии коллектива школьников и студентов: Сб. науч. тр. КГПИ. Курск, 1972.
4. Журавлев А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика / Под ред. А. Л. Журавлева, П. Н. Шихирева, Е. В. Шороховой. М., 1988.
5. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. (Общение и возрастные особенности). Минск, 1976.
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
7. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М., 1984.
8. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения. М., 1987.
9. Рубцов В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4.
10. Рубцов В. В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. № 3.
11. Сарычев С. В. К вопросу о социально-психологических основах стрессоустойчивости группы // Социально-психологические основы организованности коллектива школьников и студентов. Курск, 1987.
12. Сарычев С. В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности: Дис.... канд. психол. наук. Курск, 1993.
13. Сарычев С. В. Экспериментальное исследование надежности группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных групп в изменяющихся социально-экономических условиях: Сборник научных трудов памяти проф. Л. И. Уманского. Курск, 2000.
14. Силаков А. С. Организованность группы как фактор, влияющий на динамику адекватности осознания статусной структуры индивидами с полярным статусом // Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодежных групп в изменяющихся социально-экономических условиях. Курск, 2000.

15. Уманский Л. И. Поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность / Под ред. К. К. Платонова. М., 1975.
16. Чернышев А. С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): Дис.... д-ра психол. наук. М., 1980.
17. Чернышев А. С. Организованность первичного коллектива в напряженных ситуациях совместной деятельности // Социально-психологические аспекты организованности первичного коллектива школьников и студентов. Курск, 1984.
18. Чернышев А. С. Организованность как свойство совместной деятельности // Социальная психология и общественная практика. М., 1985.
19. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М., 1999.